# النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز
## -النص الوصفي آنموذجا-

**أ. مليكة بوراوي**

**جامعة عنابة**

**المقدمة:** يعاني المتعلمون في الجزائر وفي أقطار عربية أخرى عجزا في تحليل النصوص ، ويشعرون بملل كبير من تناولها ، لأنها تدرس بطريقة واحدة ومتشابهة والسؤال المطروح : هل يمكن بعد ظهور هذا التراكم المعرفي ( كاللسانيات النصية والتداولية والدراسات السيكولسانية) أن نؤثث ذاكرة المتعلم بأصناف مختلفة من النصوص القرائية وطرائق مبتكرة من التحليل ؟

يقتضي هذا التراكم المعرفيّ الذي تشهده مختلف العلوم المرجعية ألا يكون التعليم قائما على تلقين المعارف ، وإنما يحثّ على تدريب المتعلم على البحث عن المعرفة وعلى تحويله – أي المتعلم – من ذات محاكية إلى ذات تبني عالمها؛ باعتماد هذه المعارف المرجعية التي تسهم اليوم في بناء مناهج التعليم ومضامينه ووسائل تطبيقها في مختلف مراحل التعليم . ولكن تبقى إشكالية كيفية تحويل العلوم المرجعية إلى معارف مدرسية –

دون الانحراف عن المرجعية العلمية – ضمن اهتمامات وانشغالات المختصين في التعليمية ، بمعنى آخر كيفية انتقال المعرفة من إطارها العلمي الإبستمولوجي إلى الإطار التعليمي المدرسي ، وهو ما يعبّر عنه بالنقل التعليمي (Transposition didactique) .

**النقل التعليمي للنصوص القرائية[1] :**

**أ – النقل التعليمي La transposition didactique :**

تهتم التعليمية [2] (la didatique) بنقل المعارف الإبستمولوجيا إلى معارف مدرسية نقلا يأخذ بعين الاعتبار أقطاب العملية التعليمية : المعلم، والمتعلم، والمادة .

والنقل التعليمي (Transposition didactique) مفهوم من مفاهيم تعليمية الرياضيات شاع على يد الباحث إيف شفلار Yves Chevallard ، ويقصد به « العملية التي يتمّ بها الانتقال بالمعارف الرياضية من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معارف علمية قابلة للتعليم والتعلم » [3] ، ثم استثمر هذا المفهوم في باقي المواد التعليمية، وبات يعني « مجموعة التحولات التي تطرأ على معرفة معينة في مجالها العالم ، من أجل تحويلها إلى معرفة تعليمية قابلة للتدريس » [4] .

وتمر هذه المرحلة القابلة للتدريس بمراحل هامة ، وهي :

– المعارف الخالصة (les savoirs savants) .

– المعارف المقررة (les savoirs à enseigner) .

– المعارف المدرّسة (les savoirs enseignés) .

– المعارف المكتسبة (les savoirs acquis) .

ويمكن اختزال هذه المعارف في معرفة عالمة ومعرفة تعليمية ، بعد أن « يطرأ على المحتوى المعرفي – عندما يختار كمحتوى للتعليم – تحولات تجعله متكيفا ، وقابلا لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعلم » [5] . ومن المقاييس التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في إعداد المعرفة المتعلمة أو التعليمية :

1 – انتقاء العناصر المعرفية الأساسية الملائمة للمستوى الإدراكي للفئة المستهدفة .

2 – اختيار لغة واصفة مفهومة من قبل المتعلمين .

3 – توزيع المحتوى التعليمي على خطوات التعلم [6] .

**1 – انتقاء العناصر المعرفية الملائمة للمستوى الإدراكي للفئة المستهدفة :**

ويتمّ ذلك من خلال ضبط المواضيع والمفاهيم المراد تدريسها ، لأن المتعلم « ليس باحثا متخصصا، فنحن لا نمده إلا بالحد الأدنى الأساسي .. ولذلك، علينا أن نقوم بنقل المعارف الأساسية التي نريد تعليمه إياها حسب قواعد وشروط معينة » [7] .

ولعل من بين هذه الشروط انتقاء المعرفة المراد تدريسها وتبسيطها ، حتى تكون في متناول المتعلم « ويثير هذا التبسيط مشكلات ذات نظام إبستمولوجي تتمثل بالأساس في حل التناقض التالي: وهو إيجاد معرفة متعلمة قريبة المأخذ من مدارك التلاميذ، وقريبة بما فيه الكفاية من المعرفة

العالمة . ويقوم حل هذا التناقض على البحث في عملية النقل على ما يسميه شفلار بالثابت l'invariant الذي يربط بين المعرفتين " العالمة " و" المتعلمة " ، ويعطي لهذه الأخيرة شرعية الانتماء للأولى » [8] .

**2 – اختيار لغة واصفة مفهومة من قبل المتعلمين :**

لا يمكن تمثل هذا الكم من المعرفة من قبل المتعلمين كما هو في صورته ، لأنه يتميز بالتعقيد والتجريد ، كما « أن المعرفة العالمة لا تحدد الأهداف التعليمية بجميع مستوياتها ، فهي تحدد الأهداف العامة ، وتترك الجزئيات لعمل الإنسان » [9] .

ومن بين هذه الجزئيات ، ارتجال لغة واصفة واضحة في أذهان المتعلمين ، ولكن هذا لا يمنع من مواكبة المعرفة العلمية التي يجب أن تبقى المصدر الأساس الذي تستقى منه المعرفة التعليمية .

**3 – توزيع المحتوى التعليمي على خطوات التعلم :**

يتطلب القيام بعملية النقل من المعرفة العالمة إلى المتعلمة إنتاج طريقة للتدريس مبنية على استراتيجية تعليمية دقيقة ومبادئ هامة، أهمها:

أ – الانتقاء الممعن للعناصر التي تتكون منها المادة المعينة ، فهي بالنسبة إلى اللغة : الألفاظ ، والصيغ ، مع ما تدل عليه من معان في الوضع وفي الاستعمال .

ب – التخطيط الدقيق لهذه العناصر ، أي توزيعها المنتظم حسب المدة المخصصة لها، وعدد الدروس .

ج – ترتيبها ووضعها في موضعها في كل درس ، بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر .

د – اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم، وخلق الآليات الأساسية ، التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية [10] .

أما آليات نقل المعرفة ، فتبتدئ من المعرفة العالمة ، وتمر عبر عمل الباحث المتخصص ، الذي يقوم باختيار وانتقاء المضامين المهيأة للتدريس ، لتنتقل إلى المدرس الذي يمارس المعرفة المدرسة التي تتحول (تنتقل) إلى التلميذ ، وذلك عبر مجموعة من الآليات والمواصفات .

**ب – النقل التعليمي للنصوص القرائية :**

عرفت المعرفة في مجال دراسة النص تحولات ، من بينها ظهور مفاهيم جديدة حول القراءة والنص .

أما القراءة ، فتعني « سلسلة من الممارسات التي يجب التمييز بينها بمنتهى الدقة ، وتتدرج من فك الخط déchiffrage إلى التأويل exégès ، ومن التتبع السريع للمقروء إلى التحليل أو ذاك ، والمستمد من ممارسة هذا المتخصص أو ذاك » [11] .

فلم تعد القراءة تعني اكتشاف معنى مختبئ داخل نصوص، وإنما هي « ممارسة تعيد خلق المعنى، أو بعبارة أدق تعيد بناء معنى مفترض ومتوقع في أثر الذات القارئة وتأويله » [12] . وحتى يتم هذا البناء بصورة جيدة وفعالة ، يجب عليها – أي الذات القارئة – أن تتسلح بمختلف الوسائل

المعرفيــة التــي امتلكتهــا واستضــمرتها ، وتمثلتهــا أثنــاء تجاربهــا وخبراتهــا المتعـددة . ومـن جهـة أخـرى ، فـإن البنيـات اللسـانية النحويـة ليسـت كافيـة وحـدها للوصـول إلـى تعلـم القـراءة، بـل إن هنـاك عناصـر ومكونـات أخـرى تتـدخل مثـل العلاقـات السـياقية، ونوايـا القـارئ وأهدافـه، والتوزيـع المـادي للكلمات داخل الملفوظ ، مما يستدعي الاستفادة مما تمدنا به حقول معرفية غيــر النحــو والصــرف، مثــل لســانيات الــنص والتداوليــة، والدراســات السيكولسانية [13]، وبذلك يمكن أن نقول : إن الذات القارئة حققت ما يمكن أن نسـميه بالقـدرة القرائيـة أو القـدرات القرائيـة (les compétences lectorales) اللازمــة لفهــم النصــوص ، كــالتعرف علــى البنيــة الكليــة للنصوص، والقدرة على تصنيف النصوص ( سردية ، ووصفية، وحجاجية، وحوارية )، وإدراك التقطيـع الـداخلي للبنيـات النصـية ، والتشـابه، والاخـتلاف بين مختلف النصوص .

ويعد مفهوم النص أيضا (le texte) من الموضوعات الهامة في الدراسات الحديثة ، التي يعتمد عليها في تفكيك النصوص القرائية ، على الرغم من صعوبة تحديده (مفهومه) ، مع العلم أنه حظي باعتناء المنظرين ، وتزاحمت الأسئلة حوله حتى غدا مشروعا لا ينتهي، كما شهدت النظريات المهتمة به تطورا ملحوظا ، وبخاصة بعد ظهور " لسانيات النص" ، التي وسعت مفهوم القدرة اللغوية (la compétence linguistique) عند الباحث اللغوي تشومسكي، (chomsky) لتتجاوز حدود الجملة إلى ميدان النص .

« اقترح اللسانيان هاليدي (Halliday) ورقية حسن تصورا لدراسة النص، وقد اتفقا مع بنفنيست (Benveniste) في القول : إن النص ليس وحدة نحوية كالجملة ، فالنص ليس جملة كبيرة، فهو وحدة ذات طبيعة دلالية أخرى : وحدة استعمال اللغة أكثر دلالية . فالنص لا يعرف انطلاقا من حجمه ، إذ يكون كلمة بسيطة ، أو جملة بسيطة أو مجموعة من الجمل ، أو رواية مطولة، بقدر ما يلفظ في مقامات اتصالية » [14].

لا يكفي أن تتوالى مجموعة من الجمل حتى نسميها نصا ، فلا بد من توافر عنصر الترابط الشكلي والدلالي لتحقيق معنى جامع ، ولكي يكون النص نصا يجب أن يتوفر فيه مبدأ الاتساق (cohésion) ، أو الترابط أو التضامّ ، والذي يهتم عادة بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة للنص، ومبدأ الانسجام (cohérence) « الذي يتجاوز الترابطات الشكلية إلى الترابطات والعلاقات الدلالية ، فيرصد وسائل الاستمرار الدلالي في عالم النص » [15] . وبالتالي ، فإن الترابط الدلالي وكذلك الشكلي هما المحرك الأساسي ، الذي تدور حوله نصية النص والعاملان الأساسيان في إثبات اتساقه وانسجامه .

كما يمثل النص عملية استبدال من نصوص أخرى ، أي عملية تناص (intertextualité) « ففي فضاء النص تتقاطع أقوال عديدة مأخوذة من نصوص أخرى، مما يجعل بعضها يقوم بتحديد البعض الآخر أو نقضه[16] » . وهذا التقاطع أو هذه الاقتباسات قد تكون عن وعي وعن غير وعي ، مما يجعل دلالة النصوص بلا حدود ، ومما يتطلب متلقين متنوعي القراءة.

فالنص « كيفما حاولنا ضبط حدوده ، يتوجه إلى المتلقي قصدا أو عفوا يستفزه ويستنفره ، يغريه ويغازله . إنه ينتسب إلى مبدع يحاول قدر الإمكان أن يمتلك نصه [17]» ولكنه – أي النص – يولد وهو يتضمن قارئه أو ناقده ، فيقدم نفسه للقراءة والتأويل .

مجمل القول : أن النص لم يعد مجرد وثيقة كما ذهبت إلى ذلك القراءات القديمة ، بل هو نسيج لغوي تلتقي فيه خيوط كثيرة ( الصوت والتركيب والصرف والمعجم والدلالة و...) بينها علاقات عدة : تداخل، وتفاعل، وتجاور ، مما يحقق للنص تماسكه وانساجمه .

**واقع تدريس النص القرائي في المدرسة الثانوية :**

من خلال تصفحنا لكتاب"المختار في الأدب والنصوص" السنة الثالثة ثانوي الشعبة الأدبية ، لاحظنا أنه يتبع منهجية واحدة في تحليل النصوص، نلخصها فيما يلي:

– التعريف بصاحب النص وشرح مناسبة النص ، ثم عرض النص مضبوطا بالشكل .

– استخراج الفكرة العامة والأفكار الجزئية، ثم شرح المفردات شرحا معجميا – غالبا.

– شرح عام للأفكار الموجودة في النص مباشرة بعد شرح المفردات.

– نقد الأفكار ، ويتم فيه تحديد الغرض والموضوع الذي يعالجه صاحب النص ، وتقويم هذه الأفكار ، من حيث الجدة، والقدم ، والعمق ، والغموض ، والبساطة، والتعقيد، والسطحية .

– العاطفة : صادقة– قوية – جياشة – غاضبة .. الخ .

– الأسلوب : تتردد عبارات معهودة في دراسة أغلب النصوص : أسلوب جزل قوي ، ألفاظ النص وعباراته عذبة رقيقة موحية ، ثم التركيز على الأسلوبين : الخبري والإنشائي ، دون استثمار مفهومهما في تحديد المعاني وتوضيحها ، ثم يتم فيه – أي في دراسة الأسلوب– تحديد بسيط للصور البيانية والبديعية ، من دون استثمار الدرس البلاغي النظري في توضيح جماليات هذه الصور .

– الأحكام والقيم : إطلاق أحكام عامة على النص والأديب ، انطلاقا من عناصر التحليل السابقة ، كما يشار إلى القيم التي يتضمنها النص (إنسانية وفنية واجتماعية وخلقية الخ ..) .

– يختتم هذا التحليل بمجموعة من الأسئلة التطبيقية التي تعرض إليها المتعلم غالبا أثناء شرح النص .

أ – حللت هذه النصوص بطريقة واحدة متشابهة ، وعَوّدت المتعلمين تكرار عبارات جاهزة « فالتلميذ لا يشعر بالفرق بين النصوص ، لأن التحليل المقترح عليه لا يظهر خصائص كل نص بشكل بارز ومميز، سواء من ناحية العرض (الشكل) أم المفردات أم التركيب أم الدلالة أم الهيكلة العامة » [18] . مع العلم أن أغلب المتعلمين يختارون في شهادة الباكالوريا تحليل النصوص ، لاعتقادهم أنها سهلة التناول ، ويكفيهم محاكاة الخطوات الواردة في كتاب النصوص ، بل حفظ نموذج ( نص ) من الكتاب لتقليده في الاختبار .

ب – يغيب التصنيف في النصوص ، ونعني به تجميع النصوص المتجانسة ( وصف ، وسرد وحجاج ، وحوار ...) في خانة واحدة أو اسم واحد ، ولا يخفى على البيداغوجيين أن التصنيف من المبادئ الهامة التي تقوم عليها العملية التعليمية ، وله وظائف بيداغوجية عدة ، منها مساعدة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم ، وحسن انتقاء النصوص التي تلبي حاجياتهم وإقدارهم على حسن التلقي والإنتاج ، كما يخلق – أي التصنيف – معايير ومقاييس محددة في ذهن المتعلمين، تساعدهم على التمييز بين مختلف النصوص ( فتبدو لهم خصوصيات كل صنف من النصوص واضحة من حيث البنية والنوع والأفكار) ، وهذا يستلزم – لا محالة – « طريقة مختلفة عن الأخرى في تحليل هذه الأصناف ، مما يبعد الملل والسآمة عن المعلم والمتعلم، ويخلق قراءً متنوعي القراءة » [19] .

ج – اقتصرت عملية إقراء النص القرائي على الشرح اللغوي وإعادة صياغة التركيب ، وعزل الأفكار وتلخيصها في جمل .

د – يرتكز تعليم النصوص على تعليم الجملة لا النص ، ويبدو ذلك جليا من خلال الأسئلة الموجهة في آخر النصوص (أو ما يسمى بالتمارين التطبيقية) ، إذ يبدأ المعلم من النص ، وينتهي إلى جمل مستقلة لا رابط بينها يؤلفها المتعلم (الإجابة عن الأسئلة المطروحة) .

ولقد أثبتت التجربة أن « لديداكتيك الجملة الأثر السيء في إنجاز التلاميذ ، تمثلت بالخصوص في صعوبة الإلمام بالنص في شموليته ، وفي صعوبة صياغة نص لغوي متماسك ، يتكون من عشرة أسطر على الأكثر » [20] .

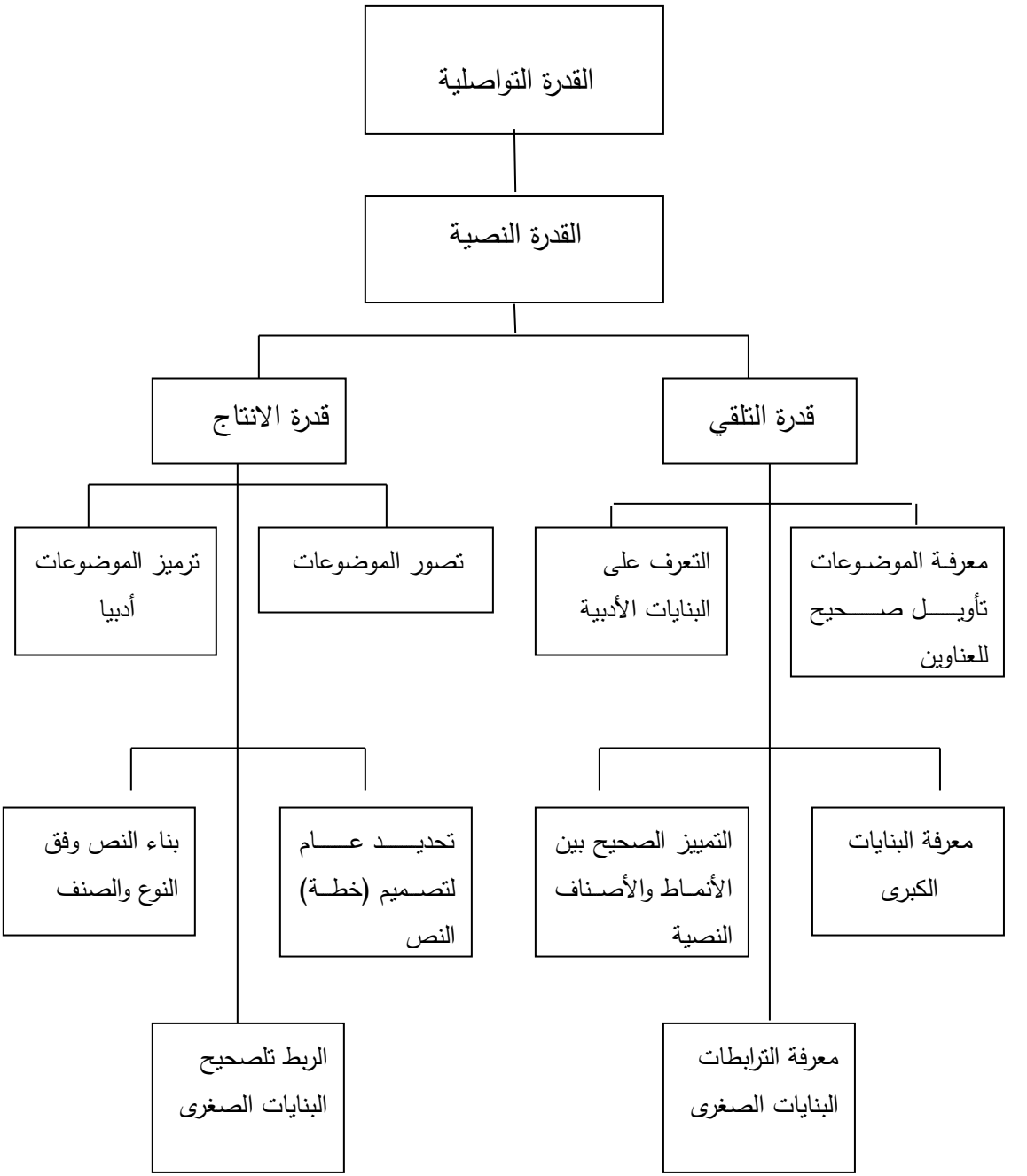
هـ – لا يستثمر المتعلم معارفه النحوية والبلاغية والعروضية في تفكيك النص وتعميق دلالته لأن التحليل لا يعني الشرح اللغوي ، وإنما بناء المعنى من خلال النظر في كافة مستوياته اللغوية .

و – يبدو المعلم مجرد ناقل للمعلومات الموجودة في الكتاب ، فقد تحول إلى مجرد مستهلك للكتب المدرسية ، يثق كثيرا بتلك المعارف التي تتضمنها تلك الأجهزة البيداغوجية ، ولا يكلف نفسه عناء البحث وتدقيق المعارف ، مما يبعده عن المعارف العلمية ، وعن منظومات الاستعمال »[21].

**– <u>نحو منهجية لتدريس النص القرائي</u> :**

ما الهدف من تدريس النص ؟

تجمع أغلب الدراسات في تعليمية النصوص على أن الهدف من تدريس النص يكمن في إكساب المتعلم قدرة افتراضية تدعى القدرة النصية (la compétence textuelle) ، ومما جاء في تعريفها : « قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية. فنحن رغم توظيفنا للجمل في تبادلاتنا ، نستعمل في الواقع نصوصا ، لأن هذه الجمل ليست معزولة ، بل لها ارتباط بجمل سابقة أو لاحقة، وتحيل على مراجع معينة ... ولذلك ، فإن فهم هذه الجمل التي تظهر في شكل مقاطع يتطلب إدماجها ضمن كلية نصية، لتحديد العلاقات المستثرة والمواقع التواصلية والمراجع الإحالية [22]» . إنها قدرة تسمح للمتعلم بإنتاج نصوص تحضر فيها مواصفات الاتساق (cohésion) والانسجام (cohérence)، ويمكن أن تفصل هذه القدرة في المخطط الآتي[23] :


القدرة التواصلية
القدرة النصية
قدرة التلقي
قدرة الانتاج
معرفة الموضوعات تأويل صحيح للعناوين
التعرف على البنايات الأدبية
تصور الموضوعات
ترميز الموضوعات أدبيا
معرفة البنايات الكبرى
التمييز الصحيح بين الأنماط والأصناف النصية
تحديد عام لتصميم (خطة) النص
بناء النص وفق النوع والصنف
معرفة الترابطات البنايات الصغرى
الربط تلصحيح البنايات الصغرى

ويتم تحقيق هذه القدرة من خلال الاحتكاك بمختلف النصوص داخل القسم ، مما يسمح للمتعلم باستضمار مجموعة قواعد عن طريق الممارسة اللاشعورية .

آثرنا أن نتناول بالدراسة مقطعين من نص " طبيعة الاستبداد وآثاره" ( للكواكبي) من كتاب المختار في الأدب والنصوص ( السنة الثالثة ثانوي – الشعب الأدبية)

" **النص** "

**« ما أشبه المستبد ، في نسبته إلى رعيته ، بالوصي الخائن القوي على أيتام أغنياء يتصرف في أموالهم وفي أنفسهم كما يهوى ، ما داموا قاصرين ! ، فكما أنه ليس من صالح الوصي أن يبلغ الأيتام رشدهم ، كذلك ليس من غرض المستبد أن تتنور الرعية بالعلم .**

**لا يخفى على المستبد ، أن لا استعباد ولا اعتساف ، مالم تكن الرعية حمقاء تتخبط في ظلام جهل وتيه عماء ، فلو كان المستبد طيرا لكان خفاشا يصطاد هوام العوام في ظلام الجهل، ولو كان وحشا لكان ابن آوى يتلقف دواجن الحواضر في غشاء الليل . العلم قبسة من نور الله وقد خلق الله النور كشافا مبصرا ولادا للحرارة والقوة ، وجعل العلم مثله وضاحا للخير فضاحا للشر، يولد في النفوس حرارة وفي الرؤوس شهامة** »[24].

يندرج الموضوع المختار ضمن "النص الوصفي"، وسنحاول اكتشاف خصائصه انطلاقا من مقدمة في تحليله بطريقة مغايرة ، لما ورد في كتاب المختار في الأدب والنصوص .

يمكن الرجوع إلى حياة الأديب (الكواكبي) ، والوقوف عند المحطات الهامة (في حياته)، التي تساهم في توضيح بعض دلالات النص (من دون إسهاب) .

أما شرح المفردات فيمر عبر مرحلتين :

المرحلة الأولى : الشرح العام للكلمة أو التعبير .

المرحلة الثانية : الشرح بالرجوع إلى السياق الذي وردت فيه الكلمة أو العبارة .

فمثلا جاء في تعريف الوصي (في كتاب القراءة) : « من يدير أموال اليتيم بعد موت أبيه » [25] . ومن المفروض أن تكون الانطلاقة الأولى من المعنى العام ، وهو الوصي من يتولى شؤون القاصر ، ثم نربط الكلمة بالسياق الذي وردت فيه،وهو إدارة أموال اليتيم بعد موت أبيه.

وعرفت الكلمة الهوام بـ الحشرات والزواحف [26] ، إنه تعريف غير كافٍ، لأنه غير مرتبط بالنص ، ولتكن الإضافة الآتية لهذا التعريف، ويعنى بهم عامة الناس وفيها احتقار واستصغار لشأنهم ، وبهذا التعريف يكتسب المتعلم المعنى المعجمي والسياقي في آن واحد .

**– قراءة التبئير Lecture de focalisation :**

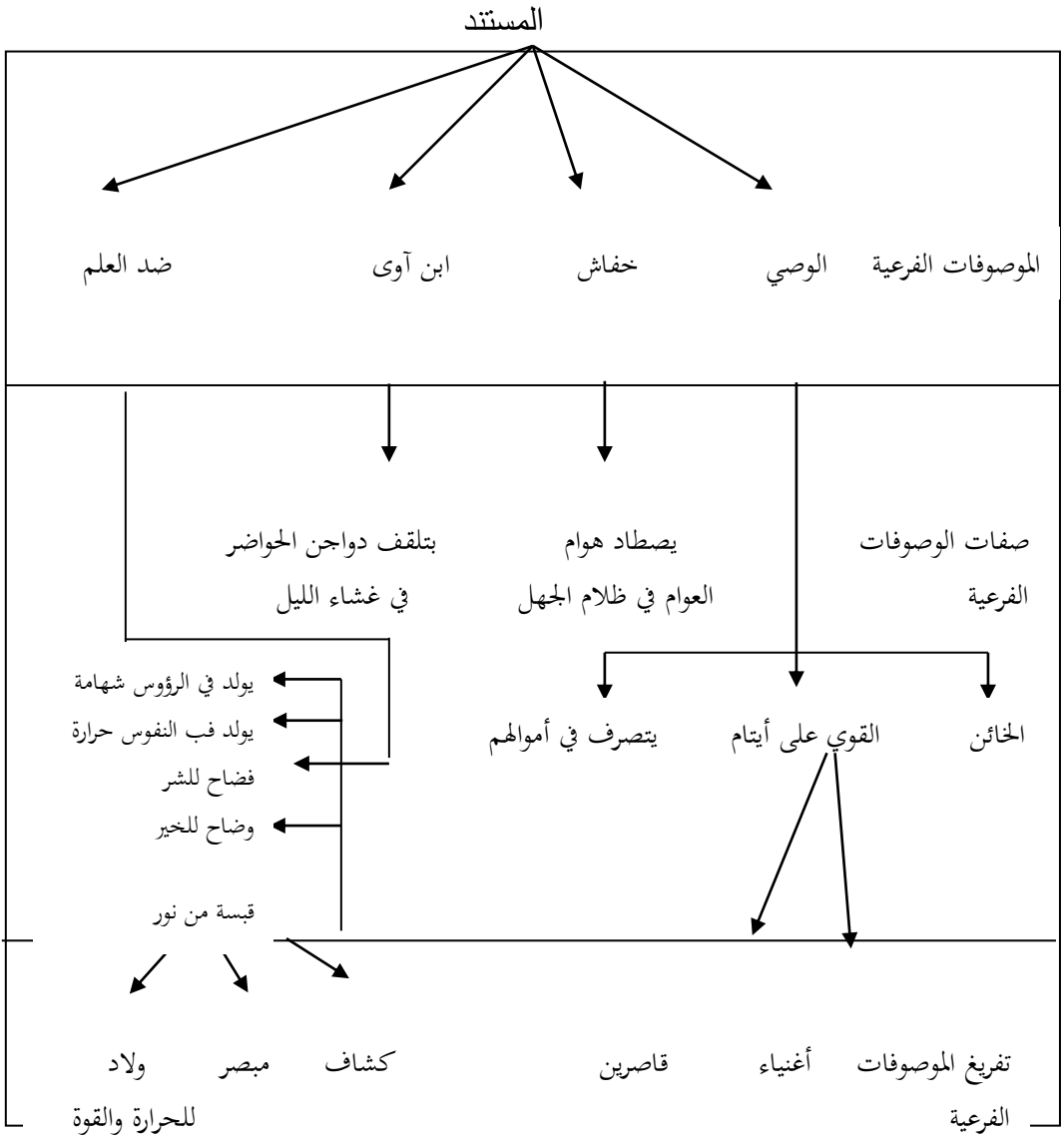
وهي التي توقف المتعلم عند الوحدات المقطعية في النص ، وذلك من خلال جرد عناصر الموضوع الموصوف وإثباتها في جدول ، يسجل فيه الحيز الذي استغرقه كل عنصر في فضاء النص :

| المقاطع النصية (séquences) | حيزها | الموصوفات |
|---|---|---|
| المقطع الأول | من ما أشبه المستبد ... إلى دواجن الحواضر في غشاء الليل | المستبد<br>الوصي الخائن<br>الرعية<br>الخفاش<br>ابن آوى |
| المقطع الثاني | من المعلم .. إلى الرحمة وما هي لذاتها . | العلم |

**الخطاطة الوصفية ونظام الوصف :**

ومن خلالها نوجه المتعلمين إلى الكيفية التي تتكون بها الموصوفات، وتتداخل وإقدارهم على استضمار النظام المشجري للنص الوصفي ، القائم على الانتقال من العام إلى الخاص، كما لا يخفى على أحد أن التشجير أو التفريع عمل منهجي في الشرح: يقسم النص إلى عناصر صغرى ، تنضوي تحت بنية كبرى، مما يسمح للمتعلم بإدراك العلاقات الرابطة بين المعاني الفرعية والمعنى الرئيسي، والربط كذلك بين موصوفات منتمية إلى موصوف واحد، ويمكن أن نشجر المقطع الأول والثاني من نص "طبيعة الاستبداد وآثاره" كما يلي:

الموصوف الرئيسي:




خطاطة وصفية للمقطعين الأول والثاني

**من نص طبيعة الاستبداد وآثاره (للكواكبي)**

لعل أول شيء سيكتشفه المتعلم (من خلال هذا التفريع) هو كيفية نماء النص الوصفي، وذلك بانتقاله من العام إلى الخاص ، عن طريق إعلانه عن الموضوع الرئيس في مقدمة النص ، ثم تفريعه إلى موضوعات فرعية، ثم إسناد مجموعة من النعوت إلى الموصوفات الفرعية [27]، وبذلك يستضمر المتعلم قواعد خصائص النص الوصفي، ويتمكن من القدرة على التلقي ، وذلك من خلال فهم الموضوع، وإدراك بنيته الكلية، والترابط بين البنيات الفرعية .

ولمزيد من التوسع في إدراك خصائص النص ، يمكن الوقوف على مستوياته اللغوية كأن ينبه المعلم المتعلمين إلى أن الأديب اختار معجمه بدقة، فمن الحيوانات التي اختارها لتشبيه المستبد بها "الخفاش" و"ابن آوى" ، واقتصر في حديثه عنهما على الخصائص الهامة التي تميزهما: فمن المعروف أن من خصائص " الخفاش" النظر في الظلام ، ولذا فإنه لا يصطاد فريسته إلا في الليل ، فربط الكاتب ربطا جيدا بين " الخفاش" الذي يبصر ( ليلا) وينقضّ على فريسته (ليلا) ، والحاكم المستبد الذي يرغب في تطويق شعبه في ظلام الجهل، واختار (الكاتب) ابن آوى ، ومن خصائصه الغدر والمكر، فهو يتسلل إلى الدواجن في ظلام الليل لاصطيادها ، فكذلك المستبد فمن شيمه الغدر بشعبه، والزج به في ظلام الجهل والعبودية.

لقد أفلح الكاتب في اختيار خصائص المشبه به (الحيوان) ، إذ ركز على « خصائص النوع مما يفرض في عملية الوصف انتباها مضاعفا »[28].

كما استعمل مفردات تعبر بقوة ووضوح عن تشبعه بالثقافة الإسلامية، مثل "الوصي على أيتام أغنياء يتصرف في أموالهم [29]... ما داموا قاصرين" التي أحالنا مباشرة على الآية الكريمة { إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلما إنما يأكلون في بطونهم نارا وسيصلون سعيرا} [30].

أما في المستوى الصرفي ، فيلفت المعلم انتباه التلاميذ إلى استعمال الكاتب للزمن الحاضر (صيغة المضارع) ومن أمثلته : " يتصرف في أموالهم " ، " يبلغ الأيتام رشدهم " ، "وتخبط في ظلام ، " يصطاد هوام العوام " ، " يتلقف دواجن الحواضر " ... [31].

المضارع مرتبط بالوصف ، عكس السرد المرتبط غالبا بالماضي . ولمعرفة خصائص النظام التركيبي ، يمكن الإشارة إلى الاستعمال المكثف للصفات ( مما يتماشى مع خصائص النص الوصفي) ، وغلبة الجمل الاسمية الدالة على الثبوت والاستمرار ، عكس الجمل الفعلية الدالة في غالبا على الحدوث والتجدد . ولذا ، يستحسن في شرح النص التركيز على هذه الجمل الاسمية ووظيفتها البلاغية في تمثيل الموصوفات تمثيلا إبلاغيا أو بلاغيا .

وفي المستوى البلاغي ، يلمح المعلم إلى أهم صورة تتماشى والوصف ، وهي التشبيه لأنه مدخل رئيس لدراسة الوصف ، وفيه يقول أبو هلال العسكري : « إن التشبيه هو الوصف بأن أحد الموصوفين ينوب مناب الآخر بأداة التشبيه » [32] .

وتستخرج التشبيهات بمعية المتعلمين ، مثل : تشبيه الحاكم المستبد بالوصي الخائن ، وبالخفاش وابن آوى ، وتشبيه عوام الناس بالحشرات لبيان

استصغار شأنهم لدى الحاكم ، وتشبيه العلم بقبسة نور ...الخ . وحين استكمال استخراج هذه الصور البيانية، يتم توجيه المتعلمين إلى الذات الواصفة (الأديب)، وقدرتها اللغوية والبلاغية في تمثيل ما تذهب إليه من آراء وأفكار (لإقناع المتلقي) ، رغم عدم توغلها في كثرة التفاصيل ، وهي خاصية هامة من خصائص النص الوصفي . وفي هذا السياق، يقول جون ميشال آدم (J.M. Adam)« يؤدي طول الأجزاء الوصفية إلى نتائج وخيمة على تناسق النص ولذة القارئ ... ويرى أبلاط (Ablat) الرأي نفسه ، إذ يقول: فأفضل وصف ليس الذي يقدم أشياء كثيرة ، وإنما الذي يعطيك أقوى إحساس ، فليست الغاية جمع التفاصيل » [33] .

وختاما لتحليل الموضوع ، يطلب من المتعلمين تلخيص النص (contraction du texte) ، والهدف منه « إكساب المتعلم القدرة على الفهم ، وترتيب الأفكار ، واختيار الأساسي منها ، والتحليل ، والتركيب ... [34]» أو إعداد. أو إعداد مجموعة من التمارين (شفوية وكتابية )، تحملهم مثلا على تعويض بعض الخصائص ، أو حذفها (الموجودة في النص) أو تدريبهم.أو تدريبهم على تفكيك بنية النص وإعادة بنائها، بالاستناد إلى مجموعة من القدرات التي يراد تنميتها (كالقدرة اللغوية). ولتحقيق هذه الغاية ، يجب أن يكون المعلم متمكنا من المعرفة الوصفية موضوع التعلّم ( محتواها، قاعدتها الإبستمولوجية، استعمالاتها في الخطاب اليومي ...)، حتى يتمكن من خلق وضعيات تعليمية للمتعلم، ويحفزه على تعلم الوصف وممارسته .

ويمكن إشراك المتعلمين في تقويم أعمالهم ( أعمال أترابهم ) ، إذ تمكنهم هذه العملية من التفطن إلى أخطائهم، وتنمي لديهم القدرة على النقد والتحليل .

وفي هذه المرحلة بالذات، يمكن أن نستخلص أن الجزء الثاني من القدرة النصية ، وهو القدرة على الإنتاج، قد تحقق، ولتنمية القدرة النصية ( في مجال الوصف ) لدى المتعلم ينبغي البدء بتنمية مجموعة من القدرات الجزئية منها :

– القدرة على تفريع الوصف وتمييز خصائصه من خلال عرض المظاهر (aspectualisation) وربط العلاقات (mise en relation) .

– القدرة على تنويع الألفاظ بحسب موضوع الوصف ( وصف شخصية – وصف الطبيعة – وصف مهنة – وصف مكان ، وصف شيء ما ...) .

– القدرة على استعمال الصيغ الصرفية في الوصف كاستخدام اسم الفاعل ، واسم المفعول ، والصفة المشبهة ، وصيغ المبالغة ، وأفعل التفضيل .

– القدرة على استعمال الجمل وبخاصة الاسمية منها في وصف الموصوفات ، وكذلك استعمال الوجوه البلاغية من تشبيه واستعارة وكناية.

– القدرة على استعمال الروابط المنطقية ، مثل الفاء ، وثمّ ، و ...

– القدرة على التدرج في الوصف كالانتقال من العام إلى الخاص ، أو من الخاص إلى العام ، أو من المجمل إلى المفصل .

– القدرة على تنظيم الوصف داخل الخطاب السردي ، وذلك من خلال تسمية الموصوفات وتعيينها ، ثم عرض المظاهر والخصائص المميزة لها .

وتحقيق هذه القدرات مرهون بمجموعة من التدريبات وكفاءة المعلم المرتبطة بتمكّنه من المعرفة الوصفية موضوع التعلّم .

إن التلميذ في هذه المرحلة الثانوية قادر على القيام بمجموعة من العمليات المرتبطة بالتفكير ، من استنباط واستدلال واستنتاج وبناء المعرفة، ولذا نذهب مذهب بياجه (Piaget)، الذي يرى بأن التعلم « ليس حشو ذهن المتعلم بالمعلومات ، بل تمكينه من التقنيات والمناهج والوسائل بما يؤهله لبناء الإجراءات الخلاقة لحل المشاكل » [35] ، وبخاصة أنه يتوفر على مجموعة من التمثلات (représentations)، التي يحاول استثمارها وإعادة بنائها، فلا يسارع المعلم إلى تقديم المعرفة الجاهزة التي قد تعطل قدراته .

إنه من الضروري إعادة النظر في البرامج الحالية ، وتوزيع محتوياتها بشكل يستجيب إلى حاجات المتعلمين .كما ينبغي التركيز – قدر الإمكان – في تحليل النصوص على الأنواع الواضحة على مستوى الموضوع ، والتركيب ، والدلالة ، والتداول ، أي التركيز على ما يصطلح عليه البيداغوجيون باسم المقروئية (lisibilité) أي وضوح البنية. وعلى المعلم أن يستنير بما تمده به العلوم الأخرى من معارف تساعده في العملية التعليمية (كاللسانيات، والسيكولوجيا ، والسسيولوجيا، والإبستمولوجيا ، وعلوم التربية ...الخ) ، « لأنه بقدر ما يفسح للمعلم من حرية التصرف في المادة موضوع الدرس وطرائق توصيلها ، يكون اجتهاد المعلم ، وعلى العكس من

ذلك ، فإن التضييق على المعلم في كل صغيرة وكبيرة ينتهي به إلى مجرد ناقل تابع يحاكي التعليمات بحرفية لا روح فيها » [36] .

لم يعد التعليم فنا يعتمد على أذواق المعلمين ، بل أصبح علما أيضا لا يتردد في الاقتباس من علوم شتى[37] . فإدراك الخلفيات الايستمولوجية والاختيارات النظرية، التي توجه المناهج المدرسية من قبل المعلم ضرورة ملحة للنهوض بالمستوى التعليمي ، وتطوير طرائق تعليم اللغة العربية .

لقد آن الأوان لتغيير سلوكنا في تكوين المتعلمين، من التركيز على التراكم المعرفي إلى التركيز على القدرات التي تمكن المتعلمين من إنتاج النصوص ، والتي تتيح لنا الوقوف على نقائص المتعلمين وحاجاتهم .

من الواضح أن التحديات التي تفرضها العولمة والتغيرات المحلية والعالمية، اليوم، تفرض « إعادة بناء التعليم الثانوي من حيث أساليبه ورفع مستوى مدرسيه وطلابه ، وفاعليته الإدارية... » [38].

هدفنا اليوم من التعليم« إعادة تشكيل العقل في ضوء ثقافة الإبداع، وتجاوز ثقافة الذاكرة » [39] . وذلك بتغيير سلوكنا في تكوين المتعلمين من التركيز على الكمّ إلى التركيز على الكيف وعلى قدرات المتعلمين التي تمكنهم من الإبداع وتتيح لنا –باعتبارنا معلمين – الوقوف على ثغرات العملية التعليمية والحاجات الحقيقية للمتعلمين .

## – الهوامش والإحالات :

[1] تقسم النصوص القرائية إلى أنواع منها الأدبية والوظيفية ( العادية ) والمسترسلة والاستماعية ، ولكل منها أهداف خاصة للتوسع في هذه الأنواع وأهدافها . راجع :

ديداكتيك النصوص القرائية ، ص 68 .

[2] -التعليمية أو التدريسية أو علم التدريس أو التعليمية – التعلّمية أو الديداكتيك مصطلحات مقابل الكلمة الفرنسية (didactique) ، وهي علم يبحث في وضعيات التعلّم والتعليم (apprentissageetenseignement) . وقد استطاعت – التعليمية – عبر سيرورة تشكلها أن تتوفر على الخصائص الأساسية للبناء العلمي ، مثل :

1 – توفرها على حقل الدراسة والاشتغال .

2 – توفرها على مصطلحات وجهاز مفاهيمي خاص بها .

3 – توفرها على منهجية محددة لمقاربة المواضيع المشكلة لحقل اهتمامها .

تستنجد التعليمية بمصادر معرفية مساعدة ، مثل السيكولوجيا ، والبيداغواجيا والسسيولوجيا ، وعلوم اللغة ، وعلوم الأدب ، وعلوم التربية ، ونظريات الاكتساب، وعلوم الإحصاء ... الخ . وتنصب الدراسات التعليمية على الوضعيات التربوية، وعمليات التعليم والتعلّم ، والطرائق ، والأنشطة ، والوسائل ، والمناهج ، والأنظمة، ومفاهيم المادة، وأدوات التقويم . ومن أشهر رواد التعليمية :

دوكورت (De Corte) وفان جلدار (Van Gilder) وأسطولفي (Astolfi ) ووليم ف. ماكاي (W.F. Mackey) . ولا ننسى أن التعليمية عرفت أوج ازدهارها على يد الباحث غانيون (J.C. Gagnon) من خلال دراسته التي أصدرها عام 1973 ، تحت عنوان " تعليمية مادة " (Didactique de discipline) .

لمزيد من الاطلاع ، راجع :

معجم علوم التربية ( مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك ) لمجموعة من المؤلفين ، منشورات عالم التربية ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 2 ، 1998 .

Rieunier (A) et Raynal (F) , dictionnaire des concepts clés: apprentissage, formation, psychologie cognitive, Paris, ESF .

من البيداغوجيا إلى الديداكتيك ، دراسة وترجمة رشيد بناني ، الحوار الأكاديمي والجامعي ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 1991 .

[3] -عبد الكريم غريب وآخرون : معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك) ، ص 350 .

[4] أحمد العمراوي، وخالد البقالي القاسمي: ديداكتيك التربية الإسلامية ، من الإبستمولوجي إلى البيداغوجي ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 1999، ص 4 .

[5] معجم علوم التربية ، ص 350 .

[6] محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية ، بالسلك الثاني الأساسي ، النظرية التطبيق ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الدار البيضاء، ط 1 ، 1998 ، ص 23.

[7] ديداكتيك التربية الإسلامية ، ص 86 .

[8] ديداكتيك النصوص القرائية ، ص 24 .

[9] ديداكتيك التربية الإسلامية ، ص 92 .

[10] عبد الرحمن الحاج صالح ، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ، مجلة اللسانيات ، عدد 4 ، الجزائر ، 1973 – 1974 ، ص 62 .

[11] دومنيك بورغان (Dominique Bourgain) ، حول الأسس السيكولوجية والأبعاد الاجتماعية للقراءة ، ترجمة عبد القادر سباغ، مجلة علوم التربية ، المجلد 2 ، العدد 13 ، الرباط ، سبتمبر 1997 ، ص 120 .

[12] المرجع نفسه ، ص 122 .

[13] معجم علوم التربية ، ص 182 .

[14] G. Siouffi - D. Van Raemdonck , 100 fiches pour comprendre la linguistique, 2ème édition , Bréal Rosny, Paris, 1999 , p. 139 .

[15] روبيرت دي بوجراند ، النص والخطاب والإجراء ، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة ، ط 1 ، 1998 ، ص 103 .

[16] صلاح فضل ، بلاغة الخطاب وعلم النص ، مكتبة لبنان ناشرون ، الطبعة الأولى ، 1996 ، ص 295 .

[17] الحبيب شبيل ، من النص إلى سلطة التأويل ، صناعة المعنى وتأويل النص (أعمال الندوة التي نظمها قسم اللغة العربية من 24 إلى 27 أفريل 1991 ) منشورات كلية الآداب، منوبة ، تونس ، 1992 ، ص 453 .

[18] الحواس مسعودي ، النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرسي (قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية ) مجلة اللغة والأدب ، الجزائر ، عدد 9 ، ص 75 .

[19] يصعب التصنيف أحيانا ، وذلك راجع إلى طبيعة النصوص ، فمن النادر مثلا أن نعثر على نص وصفي محض ، وإلى اختلاف المرجعيات النظرية الإبستمولوجية للنصوص .

[20] ديداكتيك النصوص القرائية ، ص 63 .

[21] فتحي فارس ومجيد الشارني، مداخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس ، الطبعة الأولى ، 2003 ، ص 78 .

[22] معجم علوم التربية ، ص 44 .

[23] المخطط مستوحى من المرجع السابق ، ص 45 .

[24] المختار في الأدب والنصوص للسنة الثالثة ، الشعبة الأدبية ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر ، ص 40 وما بعدها .

[25] المرجع نفسه ، ص 42 .

[26] المرجع نفسه .

[27] راجع : Ph. Hamon , Du descriptif , Nathan , Paris 1993 وكذلك : J.M. Adam et A. Petitjean, le texte descriptif, Nathan , Paris 1989

[28] محمد أولحاج، ديداكتيك التعبير تقنيات ومناهج ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، الدار البيضاء 2001 ، ص 120 .

[29] المختار في الأدب والنصوص ، ص 41 .

[30] سورة النساء ، آية 10 .

[31] المختار في الأدب والنصوص ، ص 41 .

[32] أبو هلال العسكري ، الصناعتين ، تحقيق محمد علي البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم دار الفكر العربي ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، د. ت ، ص 245 .

[33] 3 3 - J.M. Adam , la description , que sais-je ? , PUF, Paris, 1993, p. 89 .

[34] معجم علوم التربية ، ص 54 .

[35] سلسلة التكوين التربوي ، الكتاب الثاني ، المغرب ، 1998 ، ص 30 – 31 .

[36] مداخل إلى تعليمية اللغة العربية ، ص 79 .

[37] Denis Girard, linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Colin, 1972.

[38] أميرة عبد السلام عبد المجيد زايد، التعليم في المرحلة الثانوية وإعادة تشكيل العقل في ضوء ثقافة الإبداع ، المجلة العربية للتربية، مجلد 21 ، العدد 1 ، يونيو 2001 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ص 236.

[39] المرجع نفسه ، ص 237 .